



Universidade de Brasília

Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA LOCAL: um campo para reflexões políticas
pedagógicas e práticas coletivas**

Melquisedek Aguiar Garcia

Orientadora Profa. Dra. Liliane Campos Machado
Profa. Ma. Sonia Regina Diniz

Brasília
2015

Melquisedek Aguiar Garcia

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA LOCAL: um campo para reflexões políticas
pedagógicas e práticas coletivas**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Profa. Dra. Liliane Campos Machado e da Profa. Ma. Sonia Regina Diniz.

Brasília
2015

Melquisedek Aguiar Garcia

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA LOCAL: um campo para reflexões políticas
pedagógicas e práticas coletivas**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista
em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Liliane Campos Machado – UnB
(Professora-orientadora)

Profa. Ma. Sonia Regina Diniz – UnB
(Examinadora interna)

Profa. Ma. Mânia Maristane Neves Silveira Maia – UFVJM
(Examinadora externa)

Brasília, 19 de dezembro de 2015

Dedico este trabalho a Simone, minha esposa, a Melquiseclék, meu filho, a Endy e Safira, minhas filhas, e, principalmente a meus pais Domingos e Antonia, que sempre foram incontestes motivadores/as do meu processo de construção subjetiva do conhecimento.

Aos/às professores/as que conheci durante as etapas deste processo formativo e epistemologicamente rico, que se mostraram comprometidos/as com a educação pública, democrática e de qualidade para todos/as.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às **instituições públicas** e aos/às **gestores/as públicos** responsáveis por esta política educacional de formação continuada, oportunizando a professores/as das escolas públicas do Distrito Federal o debate, a reflexão e o impulsionamento de uma prática educativa que qualifica uma das instâncias político pedagógicas mais importantes do ambiente escolar, a Coordenação Pedagógica.

Aos **sujeitos sociais** da escola onde atuo que direta ou indiretamente contribuíram para este estudo.

Aos/às **professores/as** do curso que nortearam qualitativamente os caminhos e as reflexões que aguçaram ainda mais minhas inquietações na construção de uma educação formativa, dialógica e democrática para todos/as.

Às duas tutoras deste curso de especialização, **Márcia Lucindo Lages** e **Sônia Regina Diniz**, que com suas profícuas, comprometidas e proficientes orientações, sempre buscaram clarear cada passo desta construção democrática, cuja identidade coletiva se constituiu elemento central, não apenas para a construção monográfica, mas sim, por uma Coordenação Pedagógica política e transformadora da realidade escolar.

À amiga e professora **Luiza Alessandra Pinheiro** e ao amigo e professor **Rogério Peregrino Braga Côrtes** por nossa identidade construída no decorrer do curso, que mutuamente fundamentou nossas reflexões e elucubrações sobre práticas, desencontros e similaridades nas escolas em que atuamos, dando sentido ao nosso compromisso em construir uma escola mais humana e socialmente formativa.

Por fim, amplo meus agradecimentos a minha família que sempre acreditou e me apoiou em mais esta jornada acadêmica, entendendo que este processo qualifica e fortalece minhas ações no ambiente de trabalho, assim como meu compromisso e envolvimento pela transformação do ambiente escolar, e, consecutivamente, da sociedade.

[...] historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (PAULO FREIRE, 2004, p. 32).

RESUMO

O presente estudo se desafiou em analisar como os/as colaboradores/as (Cs) da pesquisa percebem, na perspectiva qualitativa, as atribuições, a rotina, a função e as relações interpessoais do/a Coordenador/a Pedagógico/a Local (CPL) no ambiente escolar e que tem levado a Coordenação Pedagógica (CP) a se tornar um espaço mais burocrático prodecimental do que um coletivo momento para reflexões e construção de estratégias que qualifiquem o processo de aprendizagem. Para esta investigação, opta-se pelo estudo de caso como modalidade de pesquisa e para coleta de dados, o questionário misto. Como proposição inicial, indica-se que o/a principal articulador/a da CP, o/a CPL, se encontra desenvolvendo atribuições diferentes à destinada a sua função, por isso, a segmenta e burocratiza como a si mesmo/a, em detrimento da formação continuada e de reflexões políticas pedagógicas. Ademais, pôde-se concluir que as relações simbólicas de poder no ambiente escolar também têm contribuído para a individualização no espaço-tempo da CP, levando às atribuições dos/as CPLs a se institucionalizar, e, conseqüentemente, a se burocratizar, inviabilizando sua prática mais política na articulação de uma nova Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) com reflexão coletiva na qualificação do processo de aprendizagem. Assim, tanto a qualificação quanto a experiência se mostraram elemento essencial para potencializar o trabalho do/a CPL, porém, percebe-se que o conjunto de sujeitos sociais que atuam na escola tem a responsabilidade de ressignificar seu papel, função, mas também das instâncias escolares, garantindo em seu espaço um ambiente com identidade e coletivamente comprometido com a construção democrática e subjetiva do conhecimento.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica Local. Reflexão Coletiva. Ressignificação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	11
3 METODOLOGIA	17
3.1 Contexto da pesquisa	17
3.2 Passos metodológicos	19
4 INSTRUMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	22
4.1 Instrumento de coleta dos dados	22
4.2 Análise dos dados.....	23
4.2.1 O perfil dos/as colaboradores/as (Cs) e seu contexto	27
4.2.2 As relações interpessoais, pedagógicas e de poder determinando a tomada de decisões no ambiente escolar.....	28
4.2.3 As atribuições políticas, pedagógicas e legais do/a CPL	32
4.2.4 Entre a qualificação e a experiência do/a CPL.....	37
4.2.5 A Coordenação Pedagógica Individual (CPI)/ Coordenação Pedagógica Coletiva (CPC) espaços-tempos que qualificam a aprendizagem	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO MISTO	50
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	52

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se materializa a partir da construção monográfica no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica desenvolvido pelo Ministério da Educação e pela Universidade de Brasília oferecido a professores/as efetivos/as da Secretaria de Educação do Distrito Federal, e se lança ao universo de uma escola pública em que atuo como Coordenador Pedagógico Local (CPL), na Região Administrativa de São Sebastião, Distrito Federal.

Neste sentido, esta construção acadêmica lança mão efetivamente em visitar as condições políticas e pedagógicas do espaço-tempo da Coordenação Pedagógica (CP), procurando perceber seu processo de burocratização, tornando-se um espaço individualizado, desumanizado em detrimento da sua construção histórica, a garantia de reflexões e práticas coletivas.

Neste sentido, o que move este projeto é a inquietação pessoal pela busca de respostas, junto aos/às pares, ainda não muito claras sobre o processo de burocratização deste espaço que, tem provocado ao ambiente de construção do conhecimento um caminho que tem levado a organização do trabalho pedagógico (OTP) a se tornar um ambiente meramente procedimental, de elaboração de atividades e planejamento individualizado de aulas, em detrimento do trabalho coletivo, na promoção de ações e práticas que garantam uma aprendizagem colaborativa, formativa e significativa.

Ademais, este ambiente também tem contribuído negativamente para a consolidação da identidade e atuação profissional do/a CPL como formador/a-articulador/a da CP no contexto escolar, pois este/a tem se apresentado neste cenário como, a partir da visão de Lima e Santos (2007, p. 79), um/a gerente da escola, tendo que atender tanto a docentes quanto à comunidade escolar, ademais, encontra-se também sempre a posta para resolver as “emergências” que surgem, ou seja, assume uma responsabilidade que academicamente não pode e nem deve ser somente sua.

De modo semântico e prático, destoando à verdadeira função e atribuição deste importante ator para as modificações no ambiente escolar. De todo modo, o estudo em tela não se propõe em ser a panaceia para todos os problemas da CPL no contexto escolar, mas sim, um caminho possível, crítico reflexivo pela sua ressignificação, na construção de uma educação de qualidade, coletiva e

democrática no ambiente escolar. Ademais, se propõe também perceber como a percepção do conjunto de docentes reafirma esta condição.

Diante disso, este trabalho se desafia em buscar respostas que permitam aos sujeitos que atuam na escola, a refletirem e perceberem que o uso do espaço da CP tem se tornado burocrático e procedimental, em função de uma prática que eleva a sua condição inoperante frente aos desafios e as demandas que a sociedade hodierna tem nos exigido como instituição social.

Dessa maneira, a questão que nos conduz neste campo investigativo se propõe a desvendar: como a Coordenação Pedagógica tem-se tornado um espaço meramente burocrático procedimental no ambiente escolar?

Para tanto, a proposição inicial nos desafia em confirmar ou não se o/a principal articulador/a da Coordenação Pedagógica, o/a CPL, encontra-se desenvolvendo atribuições diferentes à destinada a sua função no ambiente escolar, e por isso, seu espaço se fragmentou nas ações, ao mesmo tempo em que se burocratizou no planejamento, em detrimento da formação continuada, de reflexões políticas pedagógicas e de práticas coletivas.

Neste sentido, constitui como objetivo geral do estudo:

- Analisar que concepções levaram a CP a se tornar um espaço-tempo mais burocrático procedimental do que um coletivo momento para reflexões e construção de estratégias para a qualificação no processo de aprendizagem.

Desse modo, para delinear o caminho e contribuir para o desvendamento deste desafio acadêmico, se estabelece para os objetivos específicos:

- Analisar o perfil dos/as colaboradores/as no contexto da pesquisa;
- Analisar as relações interpessoais que envolvem o/a CPL no ambiente escolar e sua participação nas decisões pedagógicas da escola;
- Compreender que concepções se naturalizaram no ambiente escolar sobre as atribuições do/a CPL, na coordenação pedagógica;
- Avaliar a compreensão sobre a construção do/a CPL.
- Identificar como o tempo-espaço da coordenação pedagógica tem se materializado no ambiente escolar.

Assim, a partir da movimentação inicial, a **introdução**, o estudo em tela começa a ganhar corpo, no sentido apontar as expectativas quanto aos horizontes que se quer alcançar neste intento acadêmico. Em seguida, o capítulo 2, trata da

construção teórica da coordenação pedagógica que referenciam este intento, no sentido de garantir sua argumentação com as devidas construções científicas que pautam o tema em tela.

No capítulo 3, versa sobre a **metodologia**, dimensão que tem por responsabilidade apresentar os caminhos tomados para a realização desta investigação, optando-se pelo estudo de caso como modalidade de pesquisa. Para tanto, também desnuda o *lócus* da pesquisa a partir da sua contextualização, situando qualitativamente o complexo ambiente em que o problema se desafiou desvendar.

Após traçados o caminho a serem trilhados, vê-se a necessidade de apresentar, no capítulo 4, o **instrumento de coleta e análise dos dados**. E, como recurso de coleta utiliza o questionário misto, que por sua dinâmica, favorece o diálogo com os/as colaboradores/as. Neste capítulo, também trata da análise dos dados, permeando as diferentes percepções e concepções que sistematizadas fornecem os elementos para as **considerações finais**, como último capítulo, e nos apresenta alguns caminhos que apontam a necessidade emergencial da escola, ressignificar seu espaço e dos sujeitos sociais que nela atuam, a fim de estabelecer as condições para uma CP cuja prática crítica-reflexiva e coletiva sejam fator fortalecedor de relações democráticas em seu espaço.

Nesta perspectiva, conduz perceber que o/a principal articulador/a e organizador/a CP, o/a CPL, desviado/a de sua função para outras atribuições que não a sua, potencializa sua desumanização e burocratização no trabalho, assim como, individualiza a prática docente, comprometendo o planejamento coletivo, tornando a OTP cada vez mais distante da possibilidade de democratizar as relações e a aprendizagem intra-escolar.

Por fim, também se observa que as relações simbólicas de poder implicam certo submetimento do/à CPL aos interesses dessas relações, elevando sua alienação no trabalho, que compromete sua capacidade de mobilizar e impulsionar os diversos sujeitos sociais que atuam na escola para um compromisso com a construção de uma CP cujo campo para reflexões políticas pedagógicas e de práticas coletivas formam parte de outra OTP.

2 A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A escola como espaço convencional, nos últimos tempos, tem vivenciado grandes anseios por transformações em sua organização do trabalho pedagógico (OTP), motivada, principalmente, por uma movimentação promovida pelos sujeitos sociais que nela atuam, mas também pela sociedade, ao exigirem mudanças no seu espaço-tempo coletivo e individual, que se constitua mais dialógico e reflexivo pelo compromisso por uma educação como direito social e subjetivo, com qualidade democrática não apenas no acesso, mas também, na aprendizagem.

Para tanto, essas inquietações ganham força a partir da promulgação da LDB 9.394/1996 e no Distrito Federal tem o reforço com a promulgação da Lei 4.751/2012, a Lei da Gestão Democrática, que fundamentam os princípios para uma nova OTP, implicando ao ambiente escolar modificar não apenas sua forma de gestão, mas a garantia política, por participação do coletivo na sua construção como instituição social.

Desse modo, o espaço de Coordenação Pedagógica e seu/sua principal articulador/a, o/a Coordenador/a Pedagógico/a Local (CPL) se constituem como fundamentais para esse processo democratização da escola, assegurando uma perspectiva de trabalho pedagógico reflexivo para práticas coletivas.

Segundo o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015), em seu artigo 119 define que:

[...] a coordenação pedagógica (CP) constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico. (p. 49)

Para Fernandes (2007, p. 13), a “[...] coordenação pedagógica é espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico da escola e do professor, bem como de reflexão do trabalho docente por meio de ações de educação continuada”. Que no âmbito das Unidades de Ensino (UE), caracterize-se como Coordenação Pedagógica Local (CPL) e estruturalmente, conforme versa o *artigo 3º da portaria nº 284 de 31 de dezembro de 2014*, deve-se formar parte do Projeto Político Pedagógico no tocante às atividades individuais e coletivas, entre a formação continuada e a construção da identidade social da escolar.

Segundo a mesma portaria, as responsabilidades inerentes a esta instância na UE são de seu/sua gestor/a, supervisor/a e dos/as Coordenadores Pedagógicos/as Locais (CPLs) que devem contar com a “*colaboração das demais esferas pedagógicas e administrativas de âmbito intermediário e central da Secretaria de Estado de Educação*” (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 6).

Segundo artigo 17 da supracitada portaria, para exercer a função de CPL, o/a professor/a deve ser:

(...) integrante da Carreira do Magistério Público do Distrito Federal; eleito/a pelos/as professores da UE;
Ter no mínimo, 03 (três) anos de efetivo exercício em regência de classe ou, caso não atenda este requisito, ter sua eleição justificada por seus pares, por meio de registro em Ata;
Deve atender ao Projeto Político Pedagógico; bem como, ter habilitação compatível com a etapa/modalidade da Educação Básica atendida na unidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014d).

Portanto, o/a CPL deve-se pautar nos princípios e fins da educação nacional relacionado aos aspectos da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, segundo o *I, do Artigo 3º, da LDB 9.394/1996* (BRASIL, 2014), mas também, no da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento”, de acordo com o *II (Idem)*, contribuindo como articulador/a do trabalho pedagógico, pelo fortalecimento de uma aprendizagem democrática e, fundamentalmente, para a “melhoria da qualidade social da educação pública” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 29).

Neste sentido, dentre as atribuições do/a CPL estabelecidas, é no artigo 120 do Regimento Escolar da Rede Pública do DF (DISTRITO FEDERAL, 2015) que define as diretrizes do seu trabalho permanente e continuado junto ao corpo docente e consiste em:

- I. Elaborar, anualmente, Plano de Ação das atividades de Coordenação Pedagógica na unidade escolar;
- II. Participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar;
- III. Orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Organização Curricular;
- IV. Articular ações pedagógicas entre os diversos segmentos da unidade escolar e a Coordenação Regional de Ensino,

- assegurando o fluxo de informações e o exercício da gestão democrática;
- V. Divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF;
 - VI. Estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada;
 - VII. Divulgar, estimular e apoiar o uso de recursos tecnológicos no âmbito da unidade escolar;
 - VIII. Colaborar com os processos de avaliação institucional, articulando os três níveis de avaliação, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e recuperação dos rendimentos/ desempenho escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2015, pp. 49 – 50).

Assim, a construção da identidade do/a CPL, passa por um processo de conquistas e avanços para a reorganização do espaço escolar, pela garantia de qualificação docente por meio da formação continuada, pelo impulsionamento do planejamento coletivo, bem como, por uma prática político-pedagógica comprometida com a democratização do contexto escolar e da educação como direito social.

Desse modo, sua responsabilidade é ampliar junto aos princípios da gestão democrática, a garantia da “democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento” (DISTRITO FEDERAL, 2012, VI, artigo 2º), sendo a CP o espaço essencial para esta garantia.

Porém, o espaço escolar como impulsionador dessas relações, tem-se fundamentado em uma prática mais pautada na perspectiva da ordenação do que da ação reflexiva coletiva, ao revelar-se:

[...] como espaço-tempo de trabalho fragmentado, alienado e alienante, com foco no emergencial e no procedimental levando à burocratização da função, ou seja, é lugar de tradução das exigências institucionais como instrumentos de adaptações. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 24)

Desse modo, segundo essa perspectiva, percebe-se na CP um trabalho individualizado que inviabiliza a promoção de um trabalho coletivo entre os diversos atores sociais atuantes na escola, resultando, dessa maneira, na desconstrução de

um trabalho “colaborativo, constituindo-se como espaço-tempo de possibilidades e de liderança pedagógica democrática. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 24).

Neste contraditório contexto, o ambiente escolar pouco sinaliza um ambiente favorável a uma perspectiva coletiva, pois as relações simbólicas de poder ainda se constituem um entrave, reafirmando a hierarquização das relações, em que diluem identidades, desvirtua e burocratiza práticas e sujeitos sociais, de modo a fragmentar “o trabalhador, impedindo seu desenvolvimento integral e inibindo a concretização de suas potencialidades” (MARX, 1972, *apud* CATTANI, 2006, p. 104).

Para Motta (2000, *apud* CARVALHO *et al*, 2015, p. 5 – 6), entende-se como práticas burocráticas na escola, a dominação de grupos sociais a outros, que

[...] transmitem um modo de pensar que nada tem a ver com o ideal de um ser humano metódico integral, mas sim com o atingimento de dados fins práticos, através de um cálculo cada vez mais preciso dos meios a serem utilizados (...), e por meio de segredos que são mantidos através de uma hierarquia rígida que controla as informações (*com adaptações*).

De acordo com o que defendem Carvalho *et al* (2015, p. 5), uma prática burocrática se configura no interior de uma organização quando um determinado grupo, independentemente de suas demandas, se separa do restante para impor seu domínio, suas demandas próprias, inviabilizando a coletividade.

Para Gonçalves (*apud* PLACCO, 2009, p. 49), esta forma de organização compromete um planejamento coletivo e organizado, tornando-se muito caro para a escola esta forma organizativa, pois,

[...] direcionam-se para atender aos problemas-soluções que não são previstos pelo processo de decisão-ação e que exigem permanente atenção. Comprometem-se a adequação dos modos de trabalho a constantes modificações na realidade (1995, p. 81).

Cujos resultados visam apenas atender aos interesses estabelecidos pela relação burocrática de poder, porém, afeta diretamente as atuações dos sujeitos sociais que atuam na escola, dentre eles/as o/a CPL, que passa a desenvolver, conforme apregoam algumas metáforas, uma função próxima a de um:

[...] “*bom bril*” (mil e uma utilidades), a de “*bombeiro*” (o responsável por apagar os fogos dos conflitos docentes e discentes), a de “*salvador da escola*” (o profissional que tem que responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do

aproveitamento dos alunos) (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79, *grifos e aspas dos/as autores/as*).

Dessa forma, esta organização do ambiente escolar tem forjado uma identidade profissional para o/a CPL distante da que já foi aqui apresentada, em que suas reais atribuições, muitas vezes interrompidas, são fragmentadas, empobrecendo sua dimensão *do pensar* em função de uma prática *do fazer*. Uma lógica de divisão intelectual do trabalho corroborada pela escola e compromete a possibilidade da participação e articulação do/a CPL em seu campo específico de atuação, o pedagógico.

E essa burocratização inviabiliza sua liderança e autonomia no processo de organização do trabalho pedagógico, em que a hierarquização das funções, caminha na contramão do princípio da capacidade de decisão coletiva, submetendo-o/a as “relações de poder implícitas na escola” (OLIVEIRA, 2012, p. 3), que inibe o investimento na coletividade, resultando assim no enfraquecimento das ações destes sujeitos, em função da “individualização das tarefas e da rígida separação entre concepção e execução do modo de fazer” (HOLZMANN, 2006, p. 105). Ademais, esta realidade não contribui para “nenhum processo de planejamento e de desenvolvimento profissional” (PLACCO, 2009, p. 53).

E também não valorizar os resultados efetivos, pois as responsabilidades “pelos processos e pelos resultados não é partilhada” (PLACCO, 2009, p. 53), burocratizando cada vez mais o trabalho pedagógico, desumanizando o/a CPL, causando/a frustrações e sentimentos de inoperância. Ademais, sua dimensão política de coordenar para mobilizar e formar para uma prática reflexiva é interrompida. Ou seja, as relações sociais no âmbito pedagógico têm sido ditadas mais pela relação de poder diretiva do que pelo “desafio da transformação social numa perspectiva de emancipação dos cidadãos” (FERNANDES, 2007, p.22).

Neste sentido, o rompimento com a lógica burocrática no trabalho pedagógico exige dos sujeitos sociais que atuam neste complexo universo contraditório, o compromisso em repensar a função social da escola, assim como, a de suas próprias funções, como caminho para a construção coletiva, sendo necessário para isso:

[...] despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e

participação pedagógica pressupõem uma educação democrática, ou seja, envolve muito mais do que estabelecer o que é urgente e prioritário (é claro que isto terá que ser discutido), mas se assenta nas dimensões do ouvir, suggestionar em benefício do coletivo, revisitar posicionamentos (LIMA; SANTOS, 2007, p. 85)

Nesse movimento dialógico, ganha corpo a ideia de redimensionar o/a CPL como liderança política pedagógica na CP, bem como, desta última como espaço-tempo de reflexão coletiva e dialógica, inovando democraticamente a organização do trabalho pedagógico, por uma unidade consciente, interpessoal e social na construção de estratégias coletivas por uma educação qualitativa, pedagógica e socialmente possível.

Sendo assim, para uma prática com reflexão coletiva no tempo-espaço escolar, constitui fator preponderante para as novas relações intra e extra-escolares a perspectiva da alteridade e a consciência subjetiva, possibilitando, dessa maneira, criar as condições para romper com as relações de poder simbólicas e hierárquicas, em função de uma escola democrática, pois, “sem escola democrática não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o/a homem/mulher, o/a futuro/a cidadão/ã (TRAGTENBERG, 1985, *com adaptações*).

3 METODOLOGIA

3.1 Contexto da pesquisa

O lócus da pesquisa é a escola classe onde atuo como CPL, é vinculada a Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião. É uma escola com bastante dificuldade estrutural, pois funciona provisoriamente desde 2010, ano de sua fundação, na área do CAIC – UNESCO em São Sebastião – Distrito Federal.

Neste contexto, a dificuldade estrutural repercute diretamente na atuação de todos/as que lá atuam. Especificamente, no tocante ao espaço específico para a atuação dos/as CPLs, que não existe. E sim, devem dividir mesas juntamente à gestão e a supervisão em uma sala multifuncional que aloja a gestão e a vice-gestão escolar, mas também a Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem (EEAA), a Orientação Educacional (OE), além da Secretaria Escolar.

A escola também não conta com espaços apropriados para a prática de atividades físicas, não possui um laboratório de informática, nem sala de apoio e de recurso, muito menos uma biblioteca ou sala de leitura. Enfim, uma estrutura bastante limitada.

Diante disso, foi a pouco mais de dois meses, se exigiu da gestão escolar a instalação de, pelo menos, uma mesa com computador, internet e impressora na sala dos/as professores/as para garantir um espaço para o desenvolvimento das atribuições dos/as CPLs. A reivindicação foi atendida, porém pela metade, apenas foi instalada uma mesa com computador, sem impressora e a internet quase nunca funciona. Ocasionalmente assim, constantes idas à mesa da supervisora visando o uso da internet para, minimamente, desenvolver as atividades inerentes à função.

Quanto ao atendimento, a escola conta com turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando 22 turmas e cerca de 500 estudantes nos turnos: matutino e vespertino. Destes/as, parte significativa vive em áreas distantes da escola, por isso, utilizam o transporte escolar oferecido pela Secretaria de Educação.

Neste contexto, de acordo o inciso I, do § 1º do artigo 26 da Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014 (DISTRITO FEDERAL, 2014d, grifo meu), pelo quantitativo de turmas, o quadro de CPLs deve ser constituído por dois/duas. Além

disso, por executar o Programa Mais Educação em parceria como o Ministério da Educação, garantindo assim a composição do quadro com mais uma CPL.

Dessa forma, todos/as os/as CPLs foram eleitos/as pelos/as pares, de modo que o/a primeiro/a CPL foi eleito no início do ano letivo, e o/a segundo/a CPL, apenas no final do 2º Bimestre. Para esta vaga fora eleita uma professora que ainda encontrava-se em estágio probatório, pois, dos/as professores/as do quadro definitivo nenhum/a deles/as disponibilizou o nome. Dessa maneira em ata justificada, se registrou os procedimentos com a respectiva justificativa, conforme inciso *III do artigo 17* (idem) da citada portaria. O mesmo procedimento foi realizado para a professora que escolhida para coordenar o Programa Mais Educação, que também se encontrava em estágio probatório.

Com o quadro de CPLs constituído, o próximo passo era a elaboração do plano de ação da Coordenação Pedagógica (CP), porém, não houve um trabalho coletivo, mas sim individualizado, desenvolvido pelo/a primeiro/a CPL eleito/a. Que ao assumir esta tarefa e encaminhá-la tanto para a gestão escolar como para todos/as os/as pares, inclusive para as demais CPLs, para aferições e considerações, nada foi acrescentado, nem refutado, resultando assim, em envio para a Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião da forma como foi inicialmente construído.

Como já mencionado, a escola executa o Programa Mais Educação, que conta com uma CPL específica, eleita conforme o artigo 29 (DISTRITO FEDERAL, 2014) da supracitada portaria. Para tanto, assim como acontece com todos/as os/as CPLs, para esta coordenação, não há um espaço escolar para um planejamento coletivo, em conjunto entre estes sujeitos. E sobre esta questão, a supervisão já foi questionada por várias vezes, porém sempre argumenta que é uma decisão unilateral da gestão esta separação.

Em relação à segunda CPL, suas atribuições mais se aproximam a de um apoio administrativo à gestão, comprometendo suas ações político pedagógicas estabelecidas pelo Artigo 120 do Regimento Escolar das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015, p 49) que define as atribuições do/a CPL.

Neste contexto, também destaco que minhas atribuições, como CPL, não têm alcançado os objetivos e finalidades estabelecidos pelo referido artigo, pois

tenho percebido que há certo desvio nas atribuições da função que exerço como elaboração de documentos; atendimento específicos à estudantes; substituições em sala de aula, apoio administrativo à supervisão, dentre outras, dessa forma, inviabilizando o trabalho que realmente me competiria na CP.

Neste sentido, além da questão estrutural, o campo político pedagógico para qualificar a atuação do/a CPL na escola em que atuo, ainda necessita avançar e muito para sua essencialidade atributiva como espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 49) com vista na qualificação do processo de aprendizagem formativa e significativa.

Ademais, também tenho observado que minha participação em decisões pedagógicas e administrativas inerentes à função no ambiente escolar reduziu-se sistematicamente, isso se deu, acredito ser pelo motivo de não corroborar com todos os encaminhamentos diretivos e pré-estabelecidos pela gestão escolar.

3.2 Passos metodológicos

Diante do contexto, os passos metodológicos se norteiam a partir do horizonte exigido pelo processo investigativo em tela, desvendando concepções e práticas que conduziram a CP, um espaço-tempo de reflexões e práticas coletivas, a um ambiente burocrático procedimental, inviabilizando uma prática mediadora, colaborativa e coletiva no processo de aprendizagem.

A organização deste processo investigativo se norteia por uma perspectiva de abordagem qualitativa, não quantificando o contexto, mas sim, aprofundando o entendimento sobre sua dinâmica e movimentação no âmbito político e pedagógico, que substanciada pela fundamentação teórica, possa garantir que este “[...] fenômeno em seus aspectos mais relevantes [...] permita conhecer as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17).

De forma que garanta uma construção epistemológica, a partir dos aspectos da realidade, por meio de compreensões e percepções dos/as colaboradores/as, que serão identificados/as com a letra “C” quando do uso de suas reflexões, sobre o tema em tela, desvendando as questões propostas. Além de percepções e visões do próprio pesquisador, já que o mesmo encontra-se inserido no contexto da pesquisa.

Desse modo, de acordo com a particularidade do problema aqui trabalhado, opta-se pelo *estudo de caso*, pois, conforme Lüdke e André (1986, p. 18 – 20), esta modalidade de pesquisa:

[...] visa à descoberta; enfatiza a interpretação em contexto; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; revela experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (*com adaptações*)

Para tanto, é fundamental levantar as percepções sobre o problema de pesquisa de todos os sujeitos que atuam na escola, e, após este momento, sistematiza-se para realizar o processo de construção das categorias, visando à construção da análise em si, resultando, dessa maneira, na elaboração do relatório final, com uma linguagem escrita não muito rigorosa, em um estilo narrativo, mas sim, explicitando o desvendamento do problema em questão.

Esses elementos caracterizam as etapas de consolidação da pesquisa, em que a primeira se constitui como “aberta ou exploratória, a segunda, a coleta de dados, e a terceira, é a análise e interpretação dos dados, acompanhado da elaboração do relatório” (NISBET; WATT 1978, *apud* LÜDKE; ANDRÉ 1986, p.21),

A primeira fase constitui-se na preparação do campo de pesquisa. Em que se define mais criteriosamente o objeto, especificando seus elementos críticos e das questões a serem levantadas, a partir da articulação entre o campo e os sujeitos participantes, selecionando as referências úteis para coleta de dados.

Esse início encontra-se diretamente ligado ao estudo proposto, sem intenção de definir qualquer posicionamento, mas, de elucidar ou até mesmo reformular a questão inicial.

No segundo momento, identifica-se a abrangência ou especificidade do problema a ser pesquisado para a coleta sistemática dos dados através de questionário semi-estruturado, como forma de, melhor caracterizar a problemática em questão. No momento seguinte, se realiza a análise dos dados e a elaboração do relatório, procurando sempre assumir uma postura que garanta o fornecimento às informações a quem interessar, mas também a rigorosidade científica no processo de sistematização.

Vale ressaltar que as fases descritas acima, não acontecem de forma linear, mas sim, “se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

Neste sentido, o estudo em tela, não tem o interesse em generalizar seus resultados a todos os ambientes escolares, principalmente pelo seu direcionamento a um contexto, uma escola pública, mas sim, permitir que a dimensão estudada possa se relacionar a outras realidades escolares. Pois, segundo Lüdke e André (1986, p.23),

[...] a questão de escolher, por exemplo, uma escola comum da rede pública ou uma escola que esteja desenvolvendo um trabalho especial dependerá do tema de interesse, o que vai determinar se é num tipo de escola ou em outro que a sua manifestação se dará de forma mais completa, mais rica e mais natural (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 23).

Pois este espaço, como ambiente dos conflitos intersubjetivos, revela um espaço rico e diversificadamente repleto de fenômenos inerente para se desenvolver o estudo em tela, principalmente no tocante ao contexto de atuação dos/as CPLs. Porém, generalizar os resultados deste estudo para compreender outras realidades, será um desafio de quem deseja realizar, levando seu contexto como base.

4 INSTRUMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Instrumento de coleta dos dados

Para este processo de levantamento das informações e coleta de dados da pesquisa, opta-se pelo questionário misto, constituído por questões abertas e fechadas. As primeiras se constituem como meio para levantar subjetivamente as visões e percepções dos/as colaboradores/as sobre o que trata a pesquisa. Nas demais, os/as mesmos/as devem escolher “uma alternativa dentre as que são apresentadas” (GIL, 2008, p. 123), complementando assim, o diálogo entre as reflexões e informações.

A decisão por este instrumento se deu devido a sua mobilidade no processo de investigação, alcançando a todos/as os/as colaboradores/as, bem como, “garante o anonimato” e contém uma dinâmica que atendem às finalidades específicas para o propósito deste estudo. Ademais, por sua precisão em aferir ações, opiniões, informações, comportamentos e circunstâncias do contexto subjetivo no ambiente escolar.

De todo modo, as particularidades deste instrumento como suas questões, potencializam o bojo dessa investigação, em compreender e analisar os caminhos que levaram a Coordenação Pedagógica (CP) a se tornar um espaço-tempo mais burocrático procedimental do que um coletivo momento para reflexões e construção de estratégias para a qualificação do processo de aprendizagem.

Para tanto, o presente questionário foi aplicado junto a todos os sujeitos sociais vinculado diretamente ao processo de aprendizagem que atuam na escola, quais sejam: ao corpo docente, os/as CPLs, aos/às componentes da equipe especializada de apoio à aprendizagem (EEAA), à orientadora educacional (OE), bem como, a toda a equipe gestora (gestor/a, vice-gestor/a e supervisor/a) da escola.

Essa dinâmica do questionário em uma pesquisa, segundo Gil (2008), transpõe os objetivos em questões, possibilitando alcançar as respostas que irão:

[...] proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos;

determinação da forma e conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (p. 121)

Na dimensão das vantagens, este um instrumento permite o diálogo investigativo com os/as colaboradores/as, apesar de apresentar suas vantagens, também apresenta suas limitações, como, segundo Gil (2008, p. 122):

[...]

- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das repostas;
- d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolva devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição representativa da amostra;
- e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidas;
- f) proporciona resultados bastantes críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado.

Neste sentido, entre suas vantagens e limitações, percebe-se que a essência deste instrumento de pesquisa e sua particularidade investigativa elevam sua proficiência em atender as expectativas deste estudo na resolução do seu problema de pesquisa, bem como, dos objetivos aqui apresentados.

4.2 Análise dos dados

Este momento, o da análise qualitativa das reflexões e informações coletadas, fruto da aplicação do questionário misto, das percepções e concepções dos/as colaboradores/as (Cs) da pesquisa, contribuem para desvendar como as atribuições, a rotina, as relações interpessoais e a função do/a Coordenador/a Pedagógico/a Local (CPL) no ambiente escolar tem levado a Coordenação Pedagógica ao estágio que vivenciamos hoje no ambiente das escolas públicas.

Neste sentido, o desafio é a partir dos dados coletados, confirmar ou não a proposição inicial que versa que o/a principal articulador/a da Coordenação Pedagógica, o/a CPL, se encontra desenvolvendo atribuições diferentes à destinada a sua função, por isso, segmenta e burocratiza este espaço e a si

mesmo/a em detrimento da formação continuada e de reflexões políticas pedagógicas.

Vale ressaltar que neste período, da aplicação do questionário para a coleta dos dados, os/as professores/as e orientadores/as das escolas públicas do Distrito Federal, incluindo os/as colaboradores/as da pesquisa, encontravam-se em greve devido a uma política reducionista e de ataques a direitos da categoria promovida pelo atual Governo do Distrito Federal – DF. Assim, o “*movimento paredista*”¹ foi deflagrado em 15 de outubro de 2015, exatamente no dia em que se comemora o dia dos/as professores/as, mantendo-se ativo por 29 (vinte e nove) dias.

Neste sentido, como os/as colaboradores/as da pesquisa aderiram ao “*movimento paredista*”, inviabilizou o contato direto aos/às mesmos/as, a fim de aplicar o instrumento de pesquisa, porém não impediu uma comunicação via correio eletrônico. No primeiro momento, foi encaminhada uma mensagem eletrônica a todo o público alvo da pesquisa, informando-o sobre a pesquisa em si, e inquirindo-o sobre o interesse individual em participar da mesma.

A mensagem eletrônica apresentava todas as orientações sobre a participação na pesquisa e em anexo seguia o questionário misto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que esclarecia os critérios para a decisão subjetiva e autônoma em participar da pesquisa. Cabendo apenas ao/à destinatário/a, caso decidisse participar, responder a mensagem com o questionário respondido digitalmente, via correio eletrônico pessoal ao correio eletrônico originário da mensagem.

Desse modo, 25 (vinte e cinco) mensagens individuais foram endereçadas a todo público alvo da pesquisa, porém, apenas 8 (oito) respondeu a mensagem com os respectivos questionários de pesquisa anexados e respondidos.

Este resultado garantiu o processo de coleta e sistematização das informações, além de permitir a análise dos dados, que mais a frente será apresentada. Este processo se norteará pela Análise de Conteúdo (AC) que segundo Bardin (1977, *apud* CAMPOS, 2004, p. 612), configura-se por:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Porém, a própria autora afirma que este conceito

¹ Movimento grevista (SANTOS, 2013)

não é suficiente para definir a especificidade da técnica, acrescentando que a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores quantitativos ou não.

Para tanto, o procedimento metodológico de análise dos dados deste estudo se orienta a partir da proposta de Campos (2004, p. 213), que propõe as fases conforme a seguir:

1. Fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do *corpus* das entrevistas;
2. Seleção das unidades de análise (ou unidades de significados);
3. O processo de categorização e subcategorização.

A primeira fase, segundo o autor, o/a pesquisador/a, seleciona o corpus a ser analisado, realizando “leituras flutuantes de todo o material, com o intuito de apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases da análise”, “tentando apreender de uma forma global as ideias principais e os seus significados gerais”.

Na segunda fase, o/a pesquisador/a, orientado/a pelas questões da pesquisa, procede-se leitura atenciosa do material coletado. Selecionando unidades para análise, de modo a encontrar respostas para as questões de pesquisa.

Na terceira fase, o processo se constitui em “caracterizar as categorias”, por meio de enunciados que envolvam temas comuns, por proximidade, e que possam, segundo Campos (2004, p. 613), exprimir:

[...] significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos. As categorias utilizadas podem ser apriorísticas ou não apriorísticas: Se apriorística, o pesquisador de antemão já possui, segundo, experiência prévia ou interesses, categorias pré-definidas. [...] No caso da escolha pela categorização não apriorística, essas emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que inicialmente exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa.

Por meio desse processo, como base para o início da análise, relaciona-se as categorias aos objetivos da pesquisa, a fim de comparar as informações e as visões dos/as colaboradores/as (Cs), como forma de “possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento” (GIL, 2008, p.

175), na construção do argumento articulado às categorias ao problema e aos respectivos objetivos específicos da pesquisa, conforme expresso no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Construção das Categorias

Objetivos Específicos	Categorias
Identificar o perfil dos/as participantes no contexto da pesquisa.	O perfil dos/as colaboradores/as (Cs) e seu contexto
Analisar as relações interpessoais que envolvem o/a CPL no ambiente escolar e sua participação nas decisões pedagógicas da escola.	As relações interpessoais, pedagógicas e de poder determinando a tomada de decisões no ambiente escolar
Compreender que concepções se naturalizaram no ambiente escolar sobre as atribuições do/a CP, na coordenação pedagógica.	As atribuições políticas, pedagógicas e legais do/a CPL
Avaliar a compreensão sobre a construção do/a CPL.	Entre a qualificação e a experiência do/a CPL
Avaliar como o tempo-espço da coordenação pedagógica tem se materializado no ambiente escolar.	A Coordenação Pedagógica Individual (CPI)/ Coordenação Pedagógica Coletiva (CPC) espaços-tempos que qualificam a aprendizagem

Fonte: o próprio autor, 2015.

Para tanto, a partir da definição das categorias, o método de análise consiste em *não apriorística*, pois o mesmo emerge:

[...] totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que inicialmente exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa. (CAMPOS, 2004, p. 614)

Mediante a construção das categorias e a definição do método de análise, o estudo encaminha-se ao processo analítico em si, a partir das informações e reflexões apresentada pelos/as colaboradores/as, por meio dos questionários mistos e as teorias que o fundamentam este estudo, no sentido de desvendar o que se propõe a pesquisa em tela, a partir de cada dimensão estabelecida pelas categorias conforme será trabalhado a seguir

4.2.1 O perfil dos/as colaboradores/as (Cs) e seu contexto

Os/as Cs da pesquisa atuam no *lócus* da pesquisa, na escola onde atuou. É uma escola pública do Ensino Fundamental de Anos Iniciais e atende estudantes que moram na mesma região em que a escola está localizada, na Região Administrativa de São Sebastião – DF. Este público envolve professores/as regentes, coordenadores/as, professores/as em cargo de gestão, vice-gestão e supervisão, e também o/a pedagoga e o/a orientador/a, totalizando 25 (vinte e cinco) profissionais.

Dentre os/as profissionais, alguns/mas estão em fim de carreira, mas, a grande maioria é formada por profissionais recém ingressados/as na Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal – SEEELDF, a partir de 2011. Também, há uma parte de professores/as em regime de contratação temporária, cerca de 40% deles/as. Para tanto, até 2014, o percentual de professores/as temporários/as na escola em relação aos/as efetivos/as era de 90%.

Desse modo, quanto ao tempo de atuação na escola, respectivamente, pelo menos 3 (três) professora atuam na escola desde sua fundação, em 2010. Os/as demais se encontram atuando entre 3 (três) meses a 3 (três) anos e 10 (dez) meses, ou seja, há um grupo de profissionais, a maioria, ainda consolidando sua identidade em relação à escola.

Ressalta-se que, a escola funciona em um espaço provisório, portanto, carente estruturalmente no sentido de garantir as condições essenciais para uma educação de qualidade, visto que, não possui sala de apoio, biblioteca, sala para atendimento tanto para a orientação educacional – OE quanto pela equipe especializada de apoio à aprendizagem – EEAA, que ocupam o mesmo espaço junto à gestão, supervisão e secretaria escolar.

E ainda, para atender os/as estudantes do Programa Mais Educação, foi necessário construir uma área (um “puxado”) apenas com telhas ao lado da gestão escolar, com cadeiras e mesas para este atendimento.

Este é o contexto da pesquisa que, mal estruturado, também não oferece um local para o desenvolvimento das atividades do/a CPL que, para desenvolvê-las, deve transitar entre a sala de professores/as e a da gestão. Neste último ambiente, o/a CPL, deve aguardar a desocupação de uma mesa com computador, enquanto

que, na sala de professores/as, há apenas uma mesa com computador sem impressora e, muitas vezes, sem internet. Este último espaço, apesar de sua estrutura inadequada, se constituiu por exigência e insistência do pesquisador, que desenvolve a função de CPL na escola.

Quanto aos/às Cs da pesquisa, temos: 1(uma) professora que atua como CPL, mas nunca tinha atuado em tal função, nem nesta ou em outra escola, e os/as demais atuam em sala de aula. Destes/as últimos, 50%, 4 (quatro) professores/as, já atuam em tal função em outra escola. A outra parte jamais participou de algum processo de escolha de CPL em qualquer escola, por recém empossados/as na SEEDF ou por trabalharem em regime de contratação temporária.

Diante disso, às avaliações em relação ao processo de escolha do/a CPL, por meio de eleição entre os/as pares, conforme portaria vigente (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 6), por unanimidade, o grupo considerou um processo necessário, por considerar que esta função é fundamental para a organização do trabalho pedagógico junto à equipe gestora e aos/às docentes. De todo modo, a surpresa foi que um/a colaborador/a sinalizou para além desta avaliação, agregando mais um elemento, que ao/à CPL também compete contribuir como “apoio administrativo da escola” (C 5).

Ademais, além deste contexto geral do *lôcus* do estudo, ressalta-se que os vários momentos que garantem, no ambiente escolar, o processo de formação continuada tem-se constituído por iniciativa do CPL, visando garantir no mínimo suas atribuições, bem como, superar as dificuldades política pedagógicas, promovendo reflexões junto ao conjunto de sujeitos dos contexto escolar, com vistas na qualificação do processo de aprendizagem, porém, se percebe que neste processo, houve mais limitações do que realizações referência a esta proposição no contexto escolar, conforme veremos as análises específicas e gerais a seguir.

4.2.2 As relações interpessoais, pedagógicas e de poder determinando a tomada de decisões no ambiente escolar

Nesta dimensão, é importante, de início, ressaltar que a construção de relações democráticas no ambiente escolar constitui responsabilidades de todos os

sujeitos sociais que atuam nela, sendo primordial para favorecer uma organização do trabalho pedagógico coletivo e horizontal, impulsionadas pelo:

[...] diálogo, participação, implicação, atitude, comprometimento, ação. Essas exigências contribuem para que os professores estejam em processos de referência e auto-referência, entendendo-se como coletividade, porque uma ação implicará nas ações dos outros e isso vale até mesmo para as resistências, serão sempre implicadas nas resistências dos demais integrantes da escola. (CARVALHO *et al*, S/D, p.3)

Porém, antagonicamente, o trabalho pedagógico se desenvolve “na perspectiva da ordenação” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 24), e tem definido uma relação de controle simbólico na política pedagógica da escola, que efetivamente desconstrói a gestão democrática e promove uma prática diretiva de gestão, configurando “*uma relação de extrema dependência*” (C 3) em relação aos demais sujeitos, apesar de que “*uma necessita da outra, portanto devem trabalhar em conjunto*” (idem). Essa relação, segundo outra visão, é muito “*conturbada*” (C 4), em “*que a própria gestão não compreende muito o verdadeiro papel de um CPL.*” (idem).

Diante desse complexo contexto, aponta-se uma para nova perspectiva para a relação CPL/ Gestão Escolar no sentido de estabelecer uma relação cuja prática reflexiva e a superação consciente das contradições formem a base, em que a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) possa experienciar um ambiente mais interativo:

[...] entre as duas instâncias da escola, mas considero de fundamental importância a autonomia do/a coordenador/a em relação à direção, bem como creio ser relevante que o/a coordenador/a pedagógico/a tenha claro que, embora seu trabalho dependa das ações administrativas, ele é essencialmente pedagógico. Mas obviamente, a dialogicidade entre as duas instâncias da escola só traz ganhos a todos que participam do processo, especialmente ao discente (C 5).

Nesta relação, uma função do/a CPL não pode subjugada, muito menos anulada, mas sim reconhecida política e autonomamente, pois, em muitas situações, “*as atribuições conferidas a este profissional se confunde com os demais que atuam na área da gestão escolar*” (C 6). Uma assertiva que tem quase se tornado um “consenso” organizacional, em que as consequências repercutem diretamente na

capacidade dialética deste profissional em articular estratégias pedagógicas no ambiente escolar.

Para tanto, a gestão, na perspectiva democrática, tem a responsabilidade de considerar “a existência de diferentes sujeitos sociais que influenciam e são influenciados nos espaços e tempos escolares” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 21), a fim de garantir uma OTP com participação, reconhecimento e fortalecimento do/a CPL como “*intermediário entre docentes e a gestão, levando assim os anseios da equipe docente*” (C 7) à gestão, construindo assim uma relação dialógica.

Para tanto, percebe-se que a relação entre o/a CPL e o corpo docente, também não está muito diferente à apresentada anteriormente, que,

[...] poderia ser mais dinâmica e constante, pois nas poucas vezes em que esta relação se deu de modo mais efetivo, os resultados foram visíveis. É inquestionável o valor do coordenador para o bom desempenho das atividades pedagógicas de qualquer escola (C 5).

Porém, é uma relação que muito se aproxima da relação entre supervisor/a e o/a professor/a, conforme definida por Carlos e Lodi (2005, p. 63) como “debilitada, fazendo com que o tempo para ambos repensar e analisar as práticas pedagógicas acabe sendo insuficiente para alcançar a qualidade de aprendizagem desejada”. Principalmente porque há “*sobrecarga/desvios de funções em escolas, fazem com que a função principal do profissional se torne inviável*” (C2), e é o que vem acontecendo na relação CPL/Docentes, no contrassenso histórico, pois se constitui como:

Distante. Não existe uma coordenação com dia, horários estipulados ou datas previstas para haver debates quanto ao conteúdo a ser ministrado, avaliar o desenvolvimento do conteúdo das turmas ou discussões na busca de meios viáveis de melhoria do desenvolvimento e crescimento da aprendizagem nas turmas. Quando o professor solicita a participação do coordenador/a ou quando existe uma dúvida corriqueira a qual somente este pode nos auxiliar ele é consultado e a faz quando possui um tempo oportuno. (C 6).

Nessa contradição histórica, o/a CPL limitado/a em acompanhar seus/suas pares, institucionaliza-se por outras funções ao mesmo tempo que se aliena da própria função, interrompendo o processo de socialização e cooperação para o fortalecimento das ações políticas e pedagógicas, pois, poderia “*colaborar melhor*

com a coletividade” (C 8), impulsionando um trabalho mais coletivo, reflexivo, propositivo e solidário, visando a construção e “o desenvolvimento da escola e da educação com qualidade social” (FERNANDES 2012, *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 24).

Porém, as relações vigentes na escola mais promovem o submetimento do/a CPL a interesses de outrem, envolvendo-o/a em uma “[...] relação mando-submissão alienando [...] das questões contextuais” (LIMA; SANTOS, 2007, p. 83) por meio de uma relação institucional que o/a leva a participar pedagogicamente *“muito pouco, não por causa própria, mas por questões administrativas”* (C 4).

O que revela, no contexto de sua atuação, um modelo de organização cuja gestão na prática se constitui como diretiva, e, portanto, *“toma decisões e nos comunica”* (C 8), inviabilizando, em grande medida, uma prática “democrática, colaborativa e comprometida com a melhoria na qualidade da educação” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 210), desumanizando as relações.

Assim, entre o mando e o receio do confronto, a gestão por “modelos” e “fórmulas” (GRACINDO, 2005, p. 42), submete e enfraquece política e pedagogicamente o/a CPL, principalmente quanto a sua movimentação e participação nas decisões da escola, que, apesar de se fazer presente todos os dias na escola, é negligenciado/a como sujeito ativo, ou seja, *“quanto à rotina, desconheço sua participação (...) nessas decisões”*, afirma o/a C 6.

E neste complexo campo minado em que se encontra o/a CPL, têm responsabilidades o conjunto de sujeitos sociais atuantes na escola, na construção de um espaço com direitos e deveres, repensando a escola como “espaço do debate, do confronto de ideias e posições, de cooperação e decisões coletivas” (VASCONCELLOS, 2013, p. 51), visando sua ressignificação política, social e pedagógica, todavia, *“essa é uma prática ainda não tão frequente na nossa escola, declara um/a colaborador/a* (C 8).

Nessa condição excludente, o/a CPL termina desenvolvendo suas atividades conforme lhe é designado/a, pois, *“a coisa já vem pronta”* (C8), “de cima para baixo, por imposição do dirigente” (VASCONCELLOS, 2013, p. 51), em que cada decisão se “expressa na escolha do pessoal dirigente” (BOBBIO, 1991, p. 888-889, *apud* FERREIRA, 2000, p. 170), estabelecendo uma relação de classe, em que apenas um lado pensa e o outro executa. Vê-se, neste momento, uma relação cuja base

fundamenta-se na divisão intelectual do trabalho, pensada e instituída por quem está revertido/a de poder, visando à manutenção da ordem vigente.

Neste sentido, essa conjuntura evidencia a necessidade da construção de uma nova realidade escolar, de novas posturas que garantam, minimamente, um ambiente escolar interativo e colaborativo, com efetiva relação democrática, cuja participação direta seja central entre os sujeitos sociais que atuam na escola, principalmente do/a CPL, no sentido da:

[...] dialogicidade fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extra-escolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas (LIMA; SANTOS, 2007, p. 83 – 84).

4.2.3 As atribuições políticas, pedagógicas e legais do/a CPL

De início, vale destacar que o/a CPL não é parte estrutural da equipe gestora, conforme estabelece o artigo 37 da Lei nº. 4.751/12 (Lei da Gestão Democrática), que diz que a equipe gestora é “composta por diretor e vice-diretor, supervisores e chefe de secretaria, conforme modulação de cada escola, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 11).

Mas sim, para o exercício da função de CPL, exige-se, conforme Portaria nº. 284/ 2014, o/a aspirante deva “ser integrante da Carreira de Magistério Público do Distrito Federal”, como requisito fundamental. E quando eleito/a, deixa suas atividades docentes para auxiliar e acompanhar os/as colegas de sala. Dessa forma, durante este período, passa a atuar em outra instância escolar, ou seja, formalmente deixa de pertencer ao coletivo que antes pertencia para atuar em uma nova relação profissional e pedagógica, em um novo coletivo, o da coordenação pedagógica local.

Porém, neste novo coletivo, percebe-se indiferença de seus/suas componentes no tocante ao sentimento de pertença, pois, não planejam nem debatem coletivamente suas ações, muito menos o Plano de Ação da CP, pelo menos na escola², lócus da pesquisa.

² Segundo a Portaria nº. 284 de 31 de dezembro de 2014 (DISTRITO FEDERAL, 2014d), a escola tem direito a 2 (dois/duas) CPLs, e como executa o Programa Mais Educação, permite-se a escolha de mais 1 (um/a), totalizando 3 (três) CPLs.

Na prática, de forma individualizada, o/a CPL é direcionado/a pela gestão a acompanhar turmas que tem proximidade experiencial ou desenvolve a função conforme acordo e conveniência junto à mesma, no âmbito administrativo ou, no caso específico da escola, na coordenação do programa Mais Educação. Esse nível de organização tem levado os/as CPLs a destinar suas atribuições mais para as questões administrativas do que para qualificar a ação docente no processo de aprendizagem dos/as estudantes. De fato:

[...] os/as CPLs desenvolvem um trabalho que fica mais voltado para o auxílio com o material didático, como por exemplo, xerox, livros e etc. Gostaria que houvesse um maior auxílio em relação ao planejamento das aulas. (C 1).

Ou seja,

Para o administrativo. O espaço pedagógico da coordenação está mais como apoio das demandas diárias da gestão ou de demandas que vem da gestão, e não necessariamente da sala de aula (C2).

E assim, deliberadamente, pela carência de planejamento e sua burocratização, o/a CPL tem destinado suas atribuições:

[...] mais para o administrativo, pois infelizmente na nossa escola não existe nenhum projeto que visa o processo de aprendizagem dos estudantes além daqueles que o professor trabalha diariamente em sala de aula. Nenhum projeto que visa recuperar aquele estudante que ainda não alcançou as habilidades necessárias. (C 4).

Desse modo, se observa que um trabalho que deveria acontecer em regime de “[...] colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e êxitos” (NÓVOA, 2009, p. 62, *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 24), tem-se convertido em uma perspectiva de ordenação, que:

[...] constitui-se como espaço-tempo de trabalho fragmentado, alienado e alienante, com foco no emergencial e no procedimental levando à burocratização da função, ou seja, é lugar de tradução das exigências institucionais como instrumentos de adaptações. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 30)

Uma prática que não corrobora nem demonstra interesse em investir política e pedagogicamente no/a CPL como “*dinamizador e organizador do processo*

ensino/aprendizagem” (C 5), pois o que realmente parece ser mais importante, neste contexto, é render suas ações “aos trabalhos administrativos” (Idem), que certamente impede suas ações interventivas em:

[...] atender aos professores na sua busca de ajustes para a organização e melhoria dos conteúdos, bem como no desenvolvimento do mesmo frente às dificuldades existentes desde o início do ano letivo em relação aos alunos em defasagem. Todo o trabalho desenvolvido está sendo realizado com acordos firmados nas reuniões de conselhos que acontecem a cada 2 ou 3 meses (C 6).

Para tanto, uma prática que estimula a desassistência pedagógica ao trabalho docente, por isso, urge perceber que o planejamento, enquanto trabalho coletivo revela uma intervenção direta do/a CPL perante as principais dificuldades apresentadas pelos/as estudantes. Muitas vezes, entendidas como empecilho ao processo de aprendizagem, e não como condicionantes para intervenções futuras “*como ato efetivo que necessariamente passa pela reflexão contínua*” (C 5), por uma educação como direito subjetivo. Para isso, “*o coordenador deixou claro em diversos diálogos que tivemos. Em quais momentos [...] atuaria e de que forma*” (C 3), visando o compromisso em tela.

Ao afirmar este compromisso, o/a CPL aponta para construção coletiva do Plano de Ação (PA) da CP que, como instrumento metodológico permite o autoconhecimento escolar, a projeção e elaboração de metas com vistas na qualificação do processo de aprendizagem, enfim, na construção da identidade escolar, pelo fortalecimento da consciência social e pedagógica na OTP.

Neste sentido, esse processo “*dinamiza o espaço-tempo da coordenação pedagógica e, conseqüentemente, [...] a qualidade do trabalho coletivo*” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 29), além de promover a reflexão sobre os caminhos da aprendizagem. Por isso, o/a CPL se comprometeu em apresentar “*o plano de ações [...] aos profissionais da escola*” (C 7) para aferições e contribuições, porém, não houve receptividade por parte docente, sem envolvimento na construção muito menos no comprometimento em seu desenvolvimento, tornando o PA da CP apenas como mais um documento escolar.

Ademais, segundo reminiscências apresentadas pelos/as colaboradores/as sobre a construção do PA, revelaram que não se lembravam de terem contribuído “*para a construção do plano*” (C 4), assim como sinalizaram uma participação ínfima,

ao afirma que *“participei muito pouco”* (C 5), apesar de reconhecerem que o mesmo foi apresentado *“no início do ano letivo e nas formações continuadas”* (C 8).

Neste sentido, tais declarações nos levam a concluir que, de fato, há desencontros na construção coletiva na escola, assim como, na relação profissional e pedagógica entre CPL/ corpo docente, o que tem interferindo diretamente na construção e consolidação de instrumentos que possibilitam tanto o fortalecimento das relações interpessoais, estratégias e ações pedagógicas quanto da própria escola.

Neste sentido, talvez estejamos frente a um dos motivos que institucionaliza a participação política do/a CPL na escola, e essa carência interativa, tem ocasionado um trabalho fragmentado, que:

[...] não existe a figura de um/a CPL que acompanha a coordenação e o planejamento das atividades. Cada um trabalha da forma que acredita. Estar certo? O/a CPL auxilia na questão de material quando solicitado (C 4).

De todo modo, *“na maior parte das vezes em que foi possível a interação entre as atividades, os resultados se mostraram significativos”* (C 5), que por meio de uma atuação articulada, entre CPL e docentes, o trabalho coletivo flui, potencializando e diminui a *“[...] resistência por parte de alguns profissionais na colaboração ao CPL”* (C 7), garantindo que o/a primeiro não *“[...] se ocupa de outras tarefas e acaba por deixar o trabalho pedagógico para outro momento”* (Idem).

Ademais, neste movimento dialético relacional:

Há também momentos em que há resistência do próprio CPL de aceitar a colaboração do professor, achando que a sua maneira é a mais correta, quando na realidade a CP é um momento de assessoramento e de construção, que se avalia conjuntamente a melhor solução para o que não está dando certo ou o que está em dúvida. O importante é garantir a aprendizagem com qualidade aos estudantes (Idem).

Porém, segundo o/a mesmo/a colaborador/a, essa relação docente/CPL se constitui *“na maioria das vezes [...], uma relação complexa”* (Idem), apesar de muitas vezes o/a CPL apresentar uma conduta *“ativa, sempre se posicionando sobre sua postura política pedagógica e defendendo os pontos que acredita serem relevantes no processo de aprendizagem e construção pedagógica”* (C 3), conclui-se ainda

insuficiente para a construção de um ambiente escolar reflexivo, colaborativo e democrático.

Um ambiente que permita ao/à CPL promover e articular a “elaboração, implementação e avaliação coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP)” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 42). Nesta empreita, os/as CPLs tem sido “ *muito participativo [...], atuaram de forma compromissada e competente – sempre nos trouxeram boas reflexões/questionamentos e estudos coerentes*” (C 8), mesmo assim, a construção do PPP encontra-se “*em processo de construção, e no momento encontra-se parado*” (C 1).

Diante disso, a escola tem a responsabilidade de mobilizar urgente o conjunto de sujeitos, visando, dentre outros fatores, a construção da sua identidade, do seu projeto de organização curricular visando as aprendizagens e o trabalho coletivo, permitindo, dessa maneira, a intervenção política pedagógica do/a CPL na organização desse trabalho, articulando e mobilizando todos os sujeitos neste processo sócio-educacional.

Ao mesmo tempo em que garante a humanização no trabalho, com alteridade sócio-profissional, pelo fortalecimento não apenas do/a CPL, mas de todo o coletivo, e principalmente da escola. Foi nesta perspectiva que os/as colaboradores/as da pesquisa apontaram para uma possível disposição em atuarem como CPL. Todavia, em realidade, grande parte declinaria de tal empreita, afirmando acreditar:

[...] que devemos repensar a autonomia da CPL em relação à gestão da escola. Existe um problema estrutural dentro das escolas, que fazem com que a direção escolar se sobrecarregue e, conseqüentemente, sobrecarrega a CPL, que por fim se desvia de suas reais funções dentro desta unidade. Com base nos fatores reais, não me estimula ser uma espécie de apoio a gestão escolar. (C2).

Uma síntese que aponta para a institucionalização da função e um desestímulo pela assunção, principalmente no tocante ao submetimento à gestão escolar, além da carência de autonomia. Enfim, noutra reflexão, há dupla crítica à função do/a CPL, ao afirmar que “*é uma função que exige muito trabalho pedagógico e político, mas que na visão de alguns é trabalho para quem não quer estar na sala de aula e como diz alguns trabalhar*” (C 4).

Diferentemente, afirma o/a colaborador/a 7 que, sua certeza é que não se encontra seguro/a para envolver-se em “*muitos embates*”, e considera ainda que, na cultura escolar, em “*certos momentos, o coordenador é visto como fiscalizador do trabalho pedagógico e não como um contribuinte e participante desse processo*” (C 7). Ou seja, há um preconceito, não no sentido discriminatório quanto à função do/a CPL, mas, no sentido de desconhecer suas reais funções e atribuições do/a CPL.

Por esta e outras considerações é que o/a CPL tem enfrentado muita “[...] *dificuldades para exercer de fato as atividades de coordenação [...]*” (C 5), apesar disso, “*ainda desempenham um papel importante, mesmo que não a contento*” (C 5). Visões contrapostas por outro/a colaborador/a, afirmando sua motivação em atuar na função leva em conta que é “*uma função que possibilita a troca de ideias com os colegas* (C1). Defesa importante para este estudo, pois, sabe-se que é a partir da “troca de ideias” que se podem criar condições para o diálogo e, conseqüentemente, para o trabalho coletivo.

4.2.4 Entre a qualificação e a experiência do/a CPL

No que concerne ao desenvolvimento das atividades do/a CPL, segundo a Portaria nº. 284/ 2014 constituem requisitos fundamentais para o seu exercício como:

- I - ser integrante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal;
- II - ser eleito pelos professores da unidade escolar;
- III - ter, no mínimo, 03 (três) anos de efetivo exercício em regência de classe ou, caso não atenda este requisito, ter sua eleição justificada por seus pares, por meio de registro em Ata;
- IV - atender ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;
- V - ter habilitação compatível com a etapa/modalidade da Educação Básica atendida na unidade escolar (DITRITO FEDERAL, 2014 d, p. 6-7).

Neste sentido, tal preceito já nos aponta um caminho para compreendermos que atores sociais, atuantes na escola, podem exercer a função de CPL: um/a professor/a ou um/a orientador/a educacional. Assim, cabe destacar que, segundo a mesma portaria, há necessidade de habilitação compatível além de certa experiência na carreira, apesar deste último pré-requisito apresentar exceção.

Na prática, assim como os apontamentos regimentais, entre os/as colaboradores/as houve uma tendência quase que unânime em valorizar por igual às

dimensões para o/a CPL, ao afirmarem que “*um profissional bem qualificado e com experiência pode auxiliar de maneira mais eficaz os seus colegas*” (C 1), principalmente quando se estabelece na escola a “união de esforços, experiências e saberes” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 28), no sentido de consolidar uma educação de qualidade.

De toda forma, mesmo o grupo concordando que qualificação e experiência devam caminhar juntas, há uma tendência em valorizar mais uma do que a outra, pois para:

[...] a experiência, nesse caso, entendo como sendo mais importante, pois deixa o profissional mais seguro de como agir, o profissional pode ficar um pouco perdido em certos momentos, mesmo tendo qualificação, ou um conhecimento mais teórico do que prático (C 3).

Percebe-se, neste imaginário, a dificuldade em lidar com a unidade entre teoria e prática, o que revela uma representação simbólica da concepção tradicional de educação em detrimento da *práxis* pedagógica, como condição inexorável para o/a CPL desenvolver suas ações de forma crítica e reflexiva. No entanto, sabe-se que:

[...] só a parte acadêmica não consegue ajudar aquele que possa estar começando o trabalho como docente e precisa de alguém mais experiente e a qualificação torna o trabalho mais profissional, ou seja, alguém que realmente saiba o porquê das ações que precisam ser desenvolvidas. (C 4).

De toda maneira, para uma atuação crítica e reflexiva, as dimensões em tela, quando articuladas potencializam a atuação do/a CPL, permitindo a reflexão sobre a prática ao mesmo tempo em que permite uma construção participativa e avaliativa, criando as condições para desalienação no ambiente escolar. Pois a alienação no trabalho,

*[...] desqualifica e desumaniza o trabalhador, que perde o controle sobre este processo. Na escola, a alienação acaba criando duas categorias de profissionais - os que pensam e os que executam o trabalho pedagógico -, uma forte expressão da desarticulação teoria e prática no seio de uma instituição onde se constrói conhecimento e que deveria primar pela indissociabilidade entre ambas, no sentido de constituição da *práxis* pedagógica. (SILVA, 2007, p. 14)*

Além disso, o trabalho alienado eleva o grau de recusa por parte do/a trabalhador/a para a reflexão de sua função, de modo que a *“experiência e prática podem ser uma estagnação e sinônimo de inflexibilidade se não tiverem andando de mãos dadas com a formação, especialmente com uma formação teórico-reflexiva,”* (C 5), permitindo assim o rompimento com a institucionalização da atuação do/a trabalhador/a.

Neste sentido, as dimensões aqui tratadas para a atuação do/a CPL revelam que quando desarticuladas, institucionaliza e burocratiza, pois *“a experiência sem qualificação, o trabalho fica desfalcado”* (C 7) a tal ponto que:

Um profissional qualificado que não consegue fazer leitura das experiências reais estabelecidas na escola, não otimiza nada. Bem como, um profissional com experiência que não problematiza sua própria prática (C 2).

Não torna sua atuação uma prática reflexiva e articulada, que permita repensar caminhos *“que favoreçam a articulação da teoria e prática nos momentos de estudos, planejamentos, discussões”* (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 27), pela omnilateralidade do/a CPL no desenvolvimento de seu papel no ambiente escola, garantindo as condições para uma organização do trabalho com intencionalidade política, com qualidade pedagógica no ambiente escolar.

4.2.5 A Coordenação Pedagógica Individual (CPI)/ Coordenação Pedagógica Coletiva (CPC) espaços-tempos que qualificam a aprendizagem

Este estudo não se propõe apenas buscar respostas acerca das condições e concepções que qualificam ou institucionalizam o papel do/a CPL no ambiente escolar, mas também, importa-se em estudar o tempo-espço da Coordenação Pedagógica (CP) como campo potencializador da movimentação política pedagógica do/a CPL visando a qualificação do processo de aprendizagem.

Para tanto, ressalta-se que a Coordenação Pedagógica Local, segundo da Portaria nº. 284/ 2014, realiza-se no turno contrário ao horário de regência, ademais, conforme artigo 3º, deve formar parte do *“Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar – UE, no que se refere às atividades individuais e coletivas, bem como às atividades internas e externas”* (DISTRITO FEDERAL, 2014d) ao ambiente escolar.

Neste sentido, devendo, de acordo com a mesma portaria, “as horas de trabalho destinadas às atividades de coordenação pedagógica local, [...] ser planejadas, cumpridas e registradas na folha de frequência do/a docente.

E ainda, o artigo 4º estabelece que a Coordenação Pedagógica Coletiva (CPC) deve-se realizar na UE e destina-se às quartas-feiras para sua realização. Para a Coordenação Pedagógica Individual (CPI), realiza-se as terças e quintas-feiras na UE e formação continuada. As segundas e sextas-feiras também são destinadas à CPIs que podem ser realizadas fora da UE.

Para tanto, a coordenação pedagógica é um importante momento que:

[...] possibilita a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, bem como o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, entre outras. A coordenação pedagógica é uma conquista dos educadores e sua valorização passa pelo comprometimento dos docentes e pela gestão da unidade escolar responsável em dinamizá-la a partir do trabalho coletivo (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 26-27).

Porém, há compreensão docente que destoa desta assertiva e afirmar que:

[...] as coordenações individuais e coletivas estão ligadas mais a organização do fazer pedagógico do educador/educadora, do que ao processo de aprendizagem do estudante. Tudo bem que, a organização e elaboração das aulas durante a coordenação pedagógica influencia na dinâmica da sala de aula, mas no processo de aprendizagem do aluno, penso que só consigo realizar tal relação se me apresentar o conceito que você se utiliza para “processo de aprendizagem do aluno” (C 2).

Neste sentido, observa-se uma percepção de um espaço pouco valorizado, fragmentado na relação, institucionalizado na ação e desvinculado da perspectiva de uma OTP que qualifica o processo de aprendizagem estudantil. Porém, é uma visão não unânime entre os/as colaboradores/as. Para outro/a:

Tanto a CPI quanto a CPC são de suma importância no processo acima citado, pois possibilitam uma melhor reflexão e troca de ideias nas elaborações das atividades e conteúdos a serem dados em sala de aula (C 1).

Porém, a articulação entre CPC e CPI no ambiente escolar não tem se constituída harmoniosa, mais sim, controversa, pois,

[...] deveriam caminhar juntas, porém percebo que a CPI se torna mais frequente e de maior relevância, visto que as CPCs são mais raras por necessitar de todo um grupo presente. Ou seja, mesmo que as CPCs aconteçam com menos frequência elas seriam impossíveis se anteriormente não ocorressem as CPIs (C 3).

Para Silva (2007, p. 18) a Coordenação Pedagógica,

[...] representa um instrumento de luta pela profissionalização docente, na medida em que contribui para a superação da fragmentação do trabalho pedagógico, de sua rotinização e desarticulação da teoria e prática (SILVA, 2007, p.18).

Mas se desqualifica, quando um conjunto de docentes encontra-se “*em um mesmo ambiente e cada um planejando individualmente*” (C4), percebe-se de fato a fragmentação da CP. Nesta lógica, a CPC se constitui como:

[...] uma conquista que não é muito valorizada em determinados locais, mas é nela que deveria acontecer toda a discussão e planejamento para que realmente o processo de aprendizagem pudesse acontecer na sala de aula (C 4).

Como tempo-espaco coletivo e reflexivo, impulsionador de uma OTP com vistas na sua relevância para as aprendizagens, porém, é preciso que o/a CPL, a partir de uma atuação autônoma, tenha:

[...] (ou deveria ter) uma visão mais ampla em relação ao processo como um todo, diferente do professor que, na maioria das vezes (em razão principalmente das circunstâncias), restringe seu olhar ao espaço de sua sala de aula. As contribuições do coordenador, neste sentido, podem levar a uma maior abertura e ampliação do processo de aprendizagem dos educandos (C 5).

Por isso, urge repensar as dimensões tanto da CPI como da CPC, no sentido político-pedagógico, em que a primeira é reservada “*[...] a qualificação do profissional, contribuindo assim para que esse profissional sane suas dificuldades e dúvidas ou aperfeiçoe a sua prática pedagógica*” (C 7).

E a segunda, representa:

[...] um momento riquíssimo de planejamento e troca de experiências entre profissionais do mesmo segmento ou de segmentos diferentes, pois todos tendem a contribuir para o melhor andamento do trabalho pedagógico (idem).

Pressupostos que permite compreender a CP como um espaço que qualifica a interação dialógica “entre os profissionais da educação e o compartilhamento de experiências e conhecimentos” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 27), como forma de superar procedimentos individualizados, cujas experiências exitosas de “*preparo de boas atividades, de reagrupamento intra sala, e reavalia o fazer para boas intervenções*” (C8, com adaptações) devam ser socializadas dialogicamente, motivando a participação coletiva, pois “*a interação com o outro é algo que precisa ser melhorado*” (idem).

Neste sentido, urge ao espaço escolar uma coordenação pedagógica que propicie à construção de estratégias político-pedagógicas que qualifique o espaço-tempo de aprendizagem como fator elementar de uma prática social e democrática da escola, pelo fortalecimento tanto da coletividade quanto do comprometimento de seus sujeitos sociais por uma educação como direito subjetivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou desvendar que práticas e concepções levaram a Coordenação Pedagógica (CP) a se tornar um espaço meramente burocrático prodecimental em detrimento do espaço-tempo para reflexões e construção de estratégias para a qualificação do processo de aprendizagem, levando em conta as percepções e reflexões dos sujeitos sociais que atuam na escola.

Para tanto, o estudo se embrenhou pelas constantes contradições que ocorrem no seio do contexto escolar, em que o/a CPL, muitas vezes, envolvido/a por uma relação burocrática no desenvolvimento de suas atribuições, encontra-se isolado/a e individualizado/a frente aos desafios que emergem sua tarefa, a de articular a organização do trabalho pedagógico com vista na formação docente e na qualificação do processo de aprendizagem.

Desse modo, o desafio qualitativo deste estudo foi desvendar como este contexto articula e desarticula este/a educador/a formador/a, a partir das concepções e visões dos/as docentes que atuam na escola. Pois bem, estas reflexões e considerações dialogaram com o problema de pesquisa aqui levantado, permitindo, dessa maneira, concluir pela confirmação da hipótese inicial, que apontar o/a principal articulador/a da Coordenação Pedagógica, o/a CPL como um/a “tarefeiro/a”, desenvolvendo atribuições diferentes à destinada a sua função no ambiente escolar, levando-o/a à institucionalização e burocratização de suas atribuições em detrimento da formação continuada e de reflexões coletivas com vistas em uma educação de qualidade para todos/as.

Neste sentido, como um dos principais fatores que leva a este contexto, uma gestão escolar centralizada e diretiva, contribui significativamente para o isolamento do/a CPL, no sentido de compreendê-lo/a como seu/sua demandado/a, negando-lhe a condição de protagonista nas decisões políticas e pedagógicas da escola, embora a gestão democrática tenha estabelecido a “democratização das relações pedagógicas e de trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2012, VI, ARTIGO 2º) no ambiente escolar.

Nessa ótica, a gestão se mostra pouco eficaz política e pedagogicamente, pois, tem avançado no tocante à burocratização das relações, submetendo, principalmente o/a CPL a condição de mando-submissão, alienando-o/a de sua

função, viabilizando uma prática escolar fragmentada, pouco criativa na essência coletiva, e, pedagogicamente pobre em suas estratégias para o enfrentamento aos desafios demandados pela sociedade atual.

Desse modo, a alienação no trabalho, tem imposto ao/a CPL a não reflexão sobre sua própria identidade muito menos o planejamento de suas ações, submetido/a por uma divisão intelectual do trabalho que, tem apenas cumprido tarefas demandadas, comprometendo, dessa maneira, sua capacidade de articulação política pedagógica, mas também, um ambiente que não compreende sua função, e que, portanto, o/a desarticula em sua função, inviabilizando a formação continuada de professores/as e a articulação pela qualidade no processo de aprendizagem.

E esta é uma lógica político-organizativa da escola, cuja centralidade do poder contribui para desumanizar as relações intraescolares, promovendo a estagnação burocrática, cuja condição articuladora do/a CPL fica comprometida, e também suas intencionalidades pedagógicas, reduzindo, dessa maneira o espaço-tempo da CP a mero espaço de “*elaboração de atividades e planejamento de aulas*”, subutilizando-o como espaço-tempo para reflexões e práticas coletivas na construção subjetivo do conhecimento.

Assim, também se observou que, neste ambiente de constante conflito envolvendo o/a CPL: seu papel, atribuição, planejamento e ações, debelam sua capacidade política de proporcionar à coordenação pedagógica um espaço de construção de trabalho coletivo, de formação e transformação da realidade escolar, a partir de “uma perspectiva crítica-reflexiva” (SILVA, 2007).

No tocante à qualificação e experiência do/a CPL, foi possível observar que, de acordo com os/as colaboradores/as, é necessário unir teoria e prática, na *práxis* pedagógica, como forma de garantir eficazmente um trabalho mais humanizado, coletivo e interativo, cujo compromisso mútuo promoverá uma intencionalidade social e comprometida com a reflexão sobre a prática, por uma construção participativa e avaliativa, criando as condições para desalienação no ambiente escolar.

Ademais, percebeu-se também nesta complexa e contraditória conjuntura, que há uma clara limitação de participação do/a CPL nas tomadas de decisões e na articulação política por relações mais democrática na escola, além de, a partir das

relações estabelecidas, sua desqualificação como sujeito dialógico e mobilizador na construção do Projeto Político-Pedagógico, como instrumento que fortalece a identidade e o papel social da escola e também de seus profissionais.

Neste sentido, as considerações aqui apresentadas foram fruto de um intenso e profícuo processo de pesquisa qualitativa que se comprometeu investigar e perceber a movimentação do/a CPL no ambiente escolar e a repercussão de seus passos na CP.

Assim sendo, o método de análise utilizado foi a Análise de Conteúdos (AC) que, relacionado às teorias que a fundamentaram este estudo, contribuíram sistematicamente para perceber que este/a profissional encontra-se submetido/a no ambiente escolar cuja relação simbólica de poder o/a tem distanciado/a cada vez mais de suas reais atribuições.

Para este processo investigativo, se articulou a metodologia, método e coleta de dados, o qualificando ainda mais, não apenas em sua consolidação, mas também, na realização de cada etapa no desvendamento das questões de pesquisa, desvendando os elementos centrais, permitindo assim elevar a compreensão sobre a conjuntura que levou à institucionalização da CP e a burocratização do/a CPL no ambiente escolar.

Dessa forma, o questionário misto como instrumento de coleta de dados foi fundamental, por sua mobilidade e dinâmica para o processo investigativo, possibilitou promover o diálogo entre as reflexões e considerações dos/as colaboradores/as, as categorias alinhadas aos objetivos específicos, resultando na sistematização da análise, e qualitativamente, garantiram uma precisão no processo de aferir ações, opiniões, comportamento, circunstâncias do contexto subjetivo e estrutural do ambiente investigado.

Vale lembrar que, no transcurso da pesquisa, professores/as e orientadores/as da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), deflagraram uma greve que iniciou em 15 de novembro de 2015 e findou em 12 de outubro do mesmo ano, durando assim, 29 (vinte e nove) dias, dificultando assim, o contato direto com os/as colaboradores/as, o que não impediu a participação, apenas reduziu a quantidade destes/as últimos/as.

Assim, o referido estudo não tem a menor pretensão em se tornar a panaceia para os conflitos que envolvem o/a CPL na relação político-pedagógica no

ambiente escolar, mas sim, um instrumento motivador de reflexões coletivas que pautem sua intencionalidade pedagógica, a fim de impulsionar a ressignificação da escola, seu espaço e função, como espaço-tempo de reflexão coletiva na construção de estratégias políticas pedagógicas para a qualificação no processo de aprendizagem, como crítico-reflexivo, por uma educação realmente democrática, de qualidade e transformadora.

Para isso, faz-se necessário e urgente que a escola replaneje sua coordenação pedagógica coletiva, em encontros ordinários e semanais, no sentido de restabelecê-la, de fato, como espaço formativo e de estudo coletivo do contexto histórico e social em que a mesma está inserida, da função política, social e pedagógica da escola, assim como de seus sujeitos, além do currículo vigente e dos princípios democráticos que norteiam relações mais horizontais e humanas neste cenário de múltiplas subjetividades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Rev Bras Enferm, Brasília (DF) 2004 set./out. 57 (5): 611-4. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em 05 nov. 2015.

CARLOS, Jociane Aparecida; LODI, Ivana Guimarães. **A prática pedagógica em supervisão escolar**: a importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente. Evidência, Araxá, v. 8, n. 8, p. 55-66, 2012.

CARVALHO, Amanda Vieira Batista de (et al). **Gestão Pedagógica e Burocratização do Sistema**. GT9 - Políticas Públicas e Gestão Socioeducacional. PPGE: Universidade Tiradentes, S/D. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/download/1496/31>>. Acesso em: 01 set. 2015.

CATANI, David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRS, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Lei nº. 4.751, de 7 de fevereiro de 2012** – Lei trata do Sistema de Ensino e da gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília: Câmara Legislativa do DF, 2012.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. – Brasília, 2014a.

_____. **Orientação Pedagógica Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica Nas Escolas**. – Brasília, 2014b.

_____. **Diretrizes Pedagógicas para a organização escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens**: BIA e 2º Bloco. – Brasília, 2014c.

_____. **Portaria nº 284, de 31 de Dezembro de 2014**. – Brasília, 2014d.

_____. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6ª Ed – Brasília, 2015.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. Educação continuada de professores no espaçotempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A Escola mudou**: Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papirus, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167 – 177, fev./jun. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Brasília, Universidade de Brasília – Paz e Terra, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O Conselho Escolar e educação com qualidade social. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão Democrática da Educação.** Brasília: Boletim 19, out. 2005

HOLZMANN, Lorena. Divisão Social do Trabalho. IN: CATANI, David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia.** Porto Alegre: Ed. da UFRS, 2006.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas.** Unioeste: Campus de Cascavel. Educere et Educare, v. 2, n. 4, jul./ dez. 2007. pp. 77- 90.

LÜDKE; Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU; 1986.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **As Relações de poder entre o coordenador pedagógico, professores e diretores da escola: algumas considerações.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JaneCordeiroOliveira_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

PLACCO, Vera Maria N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2009.

SANTOS, Luiz José dos. **Movimento Paredista.** Dicionário Informal *on line*, 2013. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/paredista/>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, I.P.A. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico.** Campinas: Papirus, 2007.

TRAGTENBERG, MAURÍCIO. **Relações de Poder na Escola.** Educação & Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação – Ano VII – Nº 20 – Jan/Abril de 1985. Campinas: CEDES/Unicamp; São Paulo: Cortez Editora, pp. 40-45. Disponível em:

<http://www.espacoacademico.com.br/007/07trag_escola.htm>. Acesso em: 1 set. 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO MISTO

Estimado/a Colega,

Ao cumprimentá-lo/a, solicito sua colaboração em responder este **QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**, anexo, em função do **Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica** oferecido pela **Universidade de Brasília** e pelo **Ministério da Educação a professores/as efetivos/as** da Secretaria de Educação do Distrito Federal que visa compreender e analisar os caminhos que levaram a Coordenação Pedagógica Local – CPL a se tornar um espaço-tempo mais burocrático procedimental do que um coletivo momento para reflexões e construção de estratégias para a qualificação no processo de aprendizagem.

De antemão ressalto, que sua participação é voluntária, mas, caso decida em participar, não há necessidade de se identificar, garantindo, dessa maneira, o anonimato e o sigilo das informações. Ademais, fica a critério desistir, a qualquer momento, da presente pesquisa.

Certo de contar com sua contribuição neste estudo, o/a agradeço antecipadamente e me coloco a disposição para dirimir qualquer dúvida e esclarecimentos.

Att.,

Melquisedek Aguiar Garcia

Contatos:

Telefone: (61) 9901-1121 (vivo)

Correio eletrônico: garcia.melquisedek@gmail.com

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Nome da escola que é vinculado/a:
2. Há quanto tempo atua nesta escola?
3. Atua como Coordenador/a Pedagógico/a Local – CPL neste a escola?
Sim () Não ()
4. Já atuou como CPL na escola em que atua ou em outra?
Sim () Não ()
5. Participou do processo de escolha do/a CPL desta escola ou em outra?

Sim () Não ()

6. Como avalia este processo?

- a) () Necessário, pois o/a CPL é fundamental para a organização do trabalho pedagógico junto à equipe pedagógica e aos/às docentes.
- b) () Importante, mas o/a CPL deveria ser indicado pela gestão que é que o/a coordena.
- c) () Relevante, pois o/a CPL é um/a grande apoio administrativo da escola.
- d) () Pouco relevante, pois o/a CPL desenvolve pouco suas atribuições políticas pedagógicas.

7. Como considera a relação entre os/as CPLs e a gestão escolar?

8. Como considera sua relação política pedagógica com o/a CPL?

9. As atribuições desenvolvidas pelos/as CPLs têm contribuído mais para o administrativo ou para qualificar o processo de aprendizagem dos/as estudantes? Por favor, justifique sua resposta.

10. De acordo com as atribuições desenvolvidas pelo/a CPL na escola, constitui estímulo para disponibilizar seu nome para tal função? Por quê?

11. O/a CPL apresentou ao conjunto de profissionais da escola seu plano de ação? Chegou a contribuir na construção deste plano?

12. O quê considera mais importante para um/a PCL, a qualificação ou a experiência? Por favor, justifique sua resposta?

13. Até que ponto a CPL tem participado das tomadas de decisões pedagógicas da escola? Contribuindo assim com a organização da rotina do trabalho pedagógico.

14. Até que ponto avalia que o/a CPL tem organizado o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?

15. Como avalia a participação política pedagógica do/a CPL na Coordenação Pedagógica – CP e no processo de planejamento de suas atividades?

16. Qual sua visão sobre as contribuições da **CP Individual** e da **CP Coletiva** na qualificação do processo de aprendizagem do/a estudante?

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estimado/a Professor/a, você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada ***Coordenação Pedagógica Local: um campo para reflexões políticas pedagógicas e práticas coletivas***, sob a responsabilidade dos pesquisadores: ***Dr.^a Liliane Campos Machado; M.^a Sonia Regina Diniz e Melquisedek Aguiar Garcia.***

Esta pesquisa busca ***analisar o que levou a Coordenação Pedagógica Local a se tornar um espaço-tempo mais burocrático procedimental do que um coletivo momento para reflexões e construção de estratégias para a qualificação no processo de aprendizagem.***

Neste sentido, o referido TCLE será obtido pelo pesquisador ***Melquisedek Aguiar Garcia***, junto a você colaborador/a.

Sua participação nesta pesquisa constituirá em responder um questionário misto, conforme o contexto escolar em que atua. Não haverá gravações, filmagens, muito menos imagens fotográficas.

Para esta participação, não há em qualquer momento, necessidade em se identificar. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar desta pesquisa e também não consiste em qualquer risco a sua integridade física e intelectual. Os benefícios consistem em contribuir para a potencialidade da práxis do/a Coordenador/a Pedagógico/a Local – CPL em sua atuação no ambiente escolar, visando à qualificação do processo de aprendizagem.

Você é livre para deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou coação.

O referido TCLE terá duas vias originais, sendo que uma delas ficará com você, colaborador/a, e a outra com o pesquisador.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa em tela, você poderá entrar em contato com a ***Professora Orientadora Dr.^a Liliane Campos Machado ou com a Professora Tutora M.^a Sonia Regina Diniz*** na UnB - CEAM/NEAL/CFORM - Pavilhão Anísio Teixeira, sala 149 - Campus Darcy Ribeiro - CEP 70.910-900 - (61) 3107-0828 e 3107-0827.

Brasília - DF, 01 de novembro de 2015

Melquisedek Aguiar Garcia

Diante do exposto, aceito colaborar com a citada pesquisa, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a.

Colaborador/a da pesquisa